

Schönauer-Schneider, Wilma; Reber, Karin
Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schul-Kirchner Verlag 2014, S. 327-334*



Quellenangabe/ Reference:

Schönauer-Schneider, Wilma; Reber, Karin: Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schul-Kirchner Verlag 2014, S. 327-334* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119022 - DOI: 10.25656/01:11902

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119022>

<https://doi.org/10.25656/01:11902>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht

1 Diagnostik als Basis für Unterrichtsqualität

Studien zeigen, dass sich sowohl die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte als auch die genaue Kenntnis des Lernstandes der Schüler und deren Lernverlauf positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt (u.a. Black & William, 1998; Hattie, 2013; Hasselhorn, Schneider, & Trautwein, 2014). Weinert, Schrader und Helmke (1990) zählen diagnostische Kompetenzen neben Sach-, didaktischen und Klassenführungs Kompetenzen gar zu den vier grundlegenden Kompetenzbereichen für Lehrkräfte.

In der Diagnostik unterscheidet man zwei große Paradigmen, die summative oder die formative Diagnostik (Scriven, 1967/Bloom, 1969 zitiert nach Klauer, 2014):

- Ziel der summativen Diagnostik (auch: Ergebnisdiagnostik) ist die Dokumentation des Lernstandes am Ende eines Lernprozesses bzw. zu einem bestimmten Zeitpunkt. Meist geht es um interindividuelle Vergleiche mit in der Regel quantitativen Methoden. Bsp.: (inter)nationale Schulleistungsstudien, klassische Testverfahren, Noten.
- Ziel der formativen Diagnostik (auch: Lernverlaufs- oder Prozessdiagnostik) ist die Dokumentation des Lernprozesses. Um einen Verlauf abzubilden, sind daher wiederholte Messungen notwendig. Die Methoden sind meist qualitativ und müssen sich am Lernprozess selbst bzw. an den im Unterricht thematisierten Inhalten orientieren ("curriculumsbasiertes Messen (CBM)": wenn z.B. der Akkusativ geübt wurde, sollte auch primär dieser diagnostisch überprüft werden, nicht vordergründig andere Zielstrukturen). Neben der Optimierung des weiteren Lernprozesses durch den Lehrer wird dadurch auch ein Feedback über die Lernfortschritte an die Lernenden möglich. Bsp.: informelle Verfahren, Proben, Unterrichtsbeobachtungen, gelenkte Spontansprachproben, aber auch spezielle Testverfahren zur Lernverlaufsdiagnostik (Hasselhorn, Schneider & Trautwein, 2014).

Aufbauend auf diagnostischen Erkenntnissen werden gezielte Maßnahmen möglich: Genau dies macht den sprachtherapeutischen Unterricht - im Gegensatz zu allgemeiner Sprachförderung - per Definition aus: Sprachtherapeutischer Unterricht umfasst „spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 15), Sprachförderung dagegen „unspezifische Maßnahmen“ (ebd., S. 15; dbs, 2007). Im Folgen-

den soll daher gezeigt werden, wie formative Diagnostik bausteinartig im sprachtherapeutischen Unterricht umgesetzt werden kann, mit dem Ziel die Unterrichtsqualität bezüglich sprachlicher Lernprozesse zu verbessern: Dies geschieht einerseits durch die Aufnahme von individuellen, sprachlichen Förderzielen in die Förderpläne einzelner Schüler, aber im Zuge der Praktikabilität von Förderprozessen auch durch die Planung von Klassenfördersequenzen mit Klassenförderzielen (d.h. sprachlichen Förderzielen, die für möglichst viele Schüler gerade in der Zone der nächsten Entwicklung liegen).

2 Generelles Vorgehen

Bei einigen Schülern sind grundlegende diagnostische Daten (u.a. bei Aufnahme in Förderschulen oder für die Erstellung von sonderpädagogischen Gutachten) bereits erhoben. Diese werden im Sinne einer formativen Diagnostik bzw. Prozessdiagnostik fortwährend überprüft und adaptiert. In anderen Fällen (u.a. in Inklusionsklassen oder im gemeinsamen Unterricht) sind häufig die sprachlichen Voraussetzungen nur unzureichend erfasst. Durch gezielte Beobachtung der Spontansprache im Unterrichtsalltag verschafft sich hier der Lehrer zunächst einen ersten Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten und stellt dazu Hypothesen über Stärken und Schwächen auf. In einem trichterförmigen Vorgehen werden die Hypothesen überprüft und durch Gruppenverfahren, kriteriengeleitete Beobachtungen bzw. Einzeldiagnostik differenziert sprachliche Voraussetzungen abgeleitet (vgl. Abb. 1):

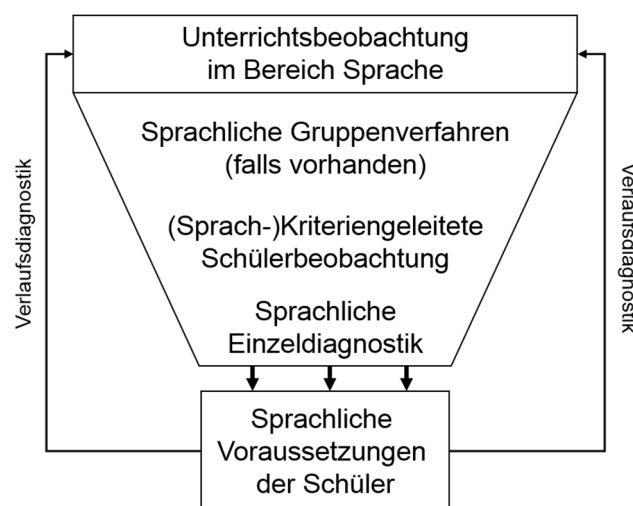


Abb. 1: Diagnostisches Vorgehen zur Erfassung der sprachlichen Voraussetzungen im Unterricht (leicht verändert nach Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 23)

Daneben müssen auch alle weiteren Entwicklungsbereiche wie Motorik, Sensorik, Kognition sowie Rahmenbedingungen und das Umfeld analysiert werden, um mögliche Stärken und Schwächen in die Förderplanung miteinzubeziehen.

3 Sprachliche Prozessdiagnostik im Unterricht: Curriculumsbasiertes Messen

Lehrkräfte müssen zur sprachlichen Prozessdiagnostik aus organisatorischen Gründen (es stehen kaum Ressourcen für Einzeldiagnostik zur Verfügung) meist Unterrichtssituationen nutzen. Methodisch eignen sich einerseits Spontansprachproben, andererseits informelle schriftliche Screenings (wobei man sich hier bewusst sein muss, dass der Wechsel in die schriftliche Modalität besonders in den unteren Klassenstufen Ergebnisverzerrungen mit sich bringen kann). Inhaltlich orientieren sich die diagnostischen Verfahren dabei am jeweiligen Unterrichtsverlauf der Klasse (= curriculumsbasiert, d.h. am Klassenlehrplan orientiert): Sie müssen daher oft von der Lehrkraft selbst konzipiert werden. Tab. 1 zeigt mögliche Unterrichtssituationen, die sich besonders für die Überprüfung einzelner Sprachebenen bzw. -strukturen im Unterricht eignen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Möglichkeiten einer curriculumsbasierten Prozessdiagnostik im Unterricht auf verschiedenen Sprachebenen

	Spontansprachprobe (z.B. Morgenkreis, Freiarbeit, Unterrichtsfächer), ungelenkt, aber auch gelenkt	Informelles Screening (unter Einsatz der Schriftsprache bzw. schriftlicher Methoden)
Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wimmelbild zu bestimmten phonologischen Prozessen oder Lauten ▪ Minimalpaar-Bildkarten, Lautbildkarten ▪ Realgegenstände zu verschiedenen Lauten (z.B. im Fühlsack) ▪ Zählen/Farben benennen (viele Laute und -verbindungen enthalten) ▪ Unterrichtskontexte: v.a. Buchstabeneinführungen, Bilderbuchbetrachtung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lautes Vorlesen von Wörtern, Sätzen oder Texten durch die Schüler, idealerweise mit Häufung des betroffenen Lautes oder Prozesses
Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wimmelbild zu bestimmten semantischen Feldern ▪ Einzelbildkarten ▪ Realgegenstände ▪ Rätsel stellen/Gegenteile benennen/pantomimische Tätigkeiten erraten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informeller Wortschatztest auf Wortebene: produktiv (Schreiben des Wortes zu einem Bild), rezeptiv (Zuordnen/Verbinden von Wort und Bild, s. auch Sprachverstehen)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partner-Wortschatz-Abfrage ▪ Unterrichtskontexte: v.a. Sachunterricht, Lektüre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assoziations-Mindmap (z.B. Impuls „Obst“, „Löwe“, „Wiese“) ▪ Stadt-Land-Fluss (mit anderen Oberbegriffen/Bereichen wie Tier/Pflanze/Eigenschaft/im Klassenzimmer)
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wimmelbilder und Elizitation bestimmter Zielstrukturen (z.B. Wen - Akkusativ), evtl. auch schriftlich fortgesetzt ▪ Einzelbildkarten zur Elizitation bestimmter Zielstrukturen ▪ Unterrichtskontexte: Je nach Zielstruktur v.a. Deutsch, Sachunterricht, aber auch Mathematik, Bilderbuchbetrachtung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informeller Grammatiktest: Schreiben zu Bildern mit Satzstartern ▪ Qualitative Auswertung freier Schreibprodukte
Sprachverstehen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Befolgen von Arbeitsanweisungen im Unterricht (z.B. zu Gegenständen aus dem Federmäppchen) ▪ Malaufgaben nach Anweisung (z.B. mündlich erteilte bzw. vorgelesene Aufgaben zu einem Ausmalbild) ▪ Vorlesen von Bilderbüchern oder kleinen Geschichten: Fragen zum Inhalt, Erkennen von Inkonsistenzen ▪ Unterrichtskontexte: Sachrechnen, Lesen, komplexe Arbeitsanweisungen (z.B. Kunst) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informeller Wortschatztest (rezeptiv): Bild zu genanntem Wort markieren (Zielitem, phonologischer/semantischer/nicht relationierter Ablenker) ▪ Lese-Mal-Aufgaben bzw. Leseverstehensaufgaben auf Wort-, Satz- und Textebene

Inhaltlicher Schwerpunkt der gewählten diagnostischen Unterrichtsphase sollten entweder das gerade aktuelle Klassenförderziel oder individuelle sprachliche Förderziele einzelner Schüler sein (modularisierte Diagnostik). Eine Komplettüberprüfung aller denkbaren sprachlichen Förderziele ist unrealistisch, besonders da im Sinne einer Verlaufsdagnostik eine stetige Wiederholung notwendig ist. Die Ergebnisse sollten mit

Hilfe eines Beobachtungsbogens festgehalten werden, um z.B. auch in der Klasse unterrichtenden Kollegen Einblick zu gewähren.

4 Umsetzung am Beispiel Wortschatz

Am Bereich Wortschatz wird nun das trichterförmige diagnostische Vorgehen im Unterricht exemplarisch erläutert.

4.1 Erste Unterrichtsbeobachtung

Es eignen sich jegliche Kommunikationssituationen und Schüleräußerungen für eine erste Beobachtung (vgl. Tab. 1), besonders dabei Benennungssituationen (z.B. Gegenstände, Bildkarten zum Sachunterricht benennen). Generell empfiehlt es sich nur für sehr geübte Beobachter, un gelenkte Beobachtungen durchzuführen. In der Regel ist ein Beobachtungsraster im Sinne eines Kriterienkatalogs zur gelenkten Beobachtung hilfreich. Derartige Beobachtungshilfen für den Unterricht finden sich bei Reber & Schönauer-Schneider (2014, zum Download 2014a) für die verschiedenen Sprachebenen. Im Folgenden sind auszugsweise Kriterien im semantisch-lexikalischen Bereich aufgeführt (vgl. Tab. 2). Der Lehrer trägt für jeden Schüler + (ja: sprachliche Stärke), U (Unsicherheit) oder - (nein: sprachliche Schwäche) ein.

Tab. 2: Kriterien für eine erste Unterrichtsbeobachtung: Ausschnitt zum Wortschatz (Reber & Schönauer-Schneider, 2014a)

	S 1	S 2	S 3
Wortschatz:			
Er verwendet treffende, differenzierte Begriffe und keine Umschreibungen oder Allzweckwörter („Dings“).	-	U	+
Dem Schüler fallen Wörter und Begriffe schnell ein.	-	-	+

4.2 Kriteriengeleitete Beobachtung

Für eine genauere Beobachtung benötigt die Lehrkraft Checklisten mit differenzierten Angaben von Symptomen, die sie sofort in der Situation oder anhand von mitnotierten Schüleräußerungen, Ton- oder Videoaufzeichnungen entsprechend ankreuzt. Für den Bereich Wortschatz bietet es sich an, gezielte Unterrichtssituationen zum Zeigen (rezeptiv) und Benennen (produktiv) bzw. auch zum Nachfrageverhalten bei unbekannten Wörtern (Strategie: Monitoring des Sprachverstehens) zu schaffen, in denen einzelne Schüler differenziert beobachtet werden (vgl. Tab. 1).

Die Lehrkraft lässt beispielsweise zu einem Memory (z.B. Obst) Bilder benennen und beobachtet die Schüler differenzierter, die in der ersten Beobachtung aufgefallen sind: Ein Schüler (S1) deckt die Bildkarte einer Orange auf und verbalisiert: „Ein Apfel, oder was das ist“. Auf die gegebene Hilfe der Lehrkraft („Die Frucht ist orange.“) meint er weiter: „Zitr- nein - [lange Pause]“ und auf die wiederholte Hilfe („Die Frucht ist orange und heißt deswegen __.“): „Man kann also ja - [Abbruch] Marine auch da

orange“ (in Anlehnung an Schönauer-Schneider & Schweiz, 2006). Diese Äußerungen analysiert die Lehrkraft und trägt die Symptome in die kriteriengeleitete Tabelle (vgl. Tab. 3) ein. Als weitere Überprüfung kann sie zusätzlich kleine Aufforderungen zum rezeptiven Verstehen der Begriffe („Zeige mir die Orange, die Zitrone, die Mandarine“) bzw. Aufgaben zum Nachfragen nach unbekannten Wörtern (Monitoring des Sprachverstehens: „Zeige mir die Papaya“) stellen. Neben Nomen sollten auch Adjektive, Verben und Funktionswörter überprüft werden.

Tab. 3: Ausschnitt aus der kriteriengeleiteten Diagnostik zum Bereich Wortschatz (Reber & Schönauer-Schneider, 2014a)

	S1	S2	S3
Wortschatz allgemein			
Versteht viele Begriffe richtig			
Benennt viele Begriffe differenziert			
Wortfindung			
Kurze Antwortzeit (auch bei neuen Begriffe)	-		
Keine Platzhalter („weiß schon“), keine unspezifische Begriffe („dings, tut“)			
Keine Wortneuschöpfungen (Neologismen: „Blumenmann“ – „Gärtner“)			
Keine semantischen Ersetzungen (Oberbegriffe: „Tier“ – „Hund“; Neben-/Unterordnung: „Apfel“ – „Tomate“)			
Keine Umschreibungen, Gesten („Brille“: „Das zum Durchschauen auf der Nase“; Geste für Brille)			
Keine Unterbrechungen (Pausen, Pausenfüller „äh“, Umformulierungen, Selbstkorrekturen „Die Birn- äh- Banane“)	-		
Keine phonologischen Ersetzungen („Biene“ für „Birne“, „Marine“ für „Mandarine“)	-		
Keine Metakommentare, kein Vermeidungsverhalten („Wie heißt das gleich wieder?“, Abbruch, keine Antwort, „Hab ich vergessen“)	-		

4.3 Gruppentestverfahren

Der aktive Wortschatz ist (im Gegensatz zum passiven: hier existieren einige Gruppenverfahren, vgl. zusammenfassend Hachul & Schönauer-Schneider, 2014) nicht direkt mit Gruppenverfahren überprüfbar, nur über die Modalität Schriftsprache. Da hier keine normierten Verfahren vorliegen, kann die Lehrkraft lediglich selbst informelle Verfahren zu Unterrichtsthemen erstellen (z.B. Sachunterricht, Thema Wald: Wörter zu Bildern schreiben, Situationsbild Wald beschriften), immer im Bewusstsein der gewechselten Modalität und damit der Messverzerrungen.

Als Arbeitshilfe eignet sich die Diagnostik-Werkstatt von zabulo (Reber & Steidl, 2014), ein Computerprogramm, das die Lehrkraft bei der Generierung von informellen Screenings unterstützt: Die Lehrkraft wählt Begriffe zu ihrem aktuellen Wortfeld, und das Programm erzeugt Diagnose-Aufgabenblätter inkl. Bildern, Musterlösung so-

wie verschiedenen Anordnungen der Items für A- und B-Versionen. In zabulo sind verschiedene Aufgabenformate als vorkonfigurierte Layouts verfügbar, so dass je nach Wahl des Layouts der produktive oder rezeptive Wortschatz überprüft werden kann. Die ausgewählten Begriffe werden dann automatisch im gewählten Layout angeordnet und evtl. mit semantischen, phonologischen Ablenkern etc. ergänzt.

Die Auswertung kann mit Hilfe des kriteriengeleiteten Beobachtungsbogens (vgl. Tab. 3) oder SemLexKrit (Glück, 2013) erfolgen, wobei orthographische Schreibfehler nicht beachtet werden. Wird das selbst erstellte, curriculumsbasierte Verfahren vor und nach der Unterrichtssequenz eingesetzt, werden Lernfortschritte messbar.

4.4 Einzeltestverfahren

Je nach Bedarf und personellen Möglichkeiten der Klassenleitung bzw. der inklusiv tätigen Lehrkraft können ergänzend sprachliche Einzeltestverfahren eingesetzt werden (z.B. WWT; Glück, 2007), evtl. unterstützt durch sprachheilpädagogische Beratungsstellen oder Sprachtherapeuten. Diese oftmals standardisierten Daten sind v.a. wichtig bei Ressourcenzuweisungen oder Schullaufbahnentscheidungen.

5 Schluss

Ausgehend von den erfassten sprachlichen Voraussetzungen leitet die Lehrkraft Klassenförderziele (z.B. Klasse 1: Bereich Kommunikation/Pragmatik: Gesprächsregeln, z.B. „Ich schaue den Sprecher an“; z.B. Bereich Grammatik, wenn sehr viele Schüler in der Klasse die gleiche Zielstruktur als nächsten Entwicklungsschritt lernen sollen: „Akkusativ“) bzw. Förderziele für einzelne Schüler (z.B. in der Akkusativ-Klasse für einen Schüler noch „Subjekt-Verb-Kongruenz“) ab. Im Sinne einer formativen Diagnostik sollte ca. monatlich eine Reflexion dieser Ziele in nach obigen Gesichtspunkten dafür konzipierten, diagnostischen Unterrichtsphasen stattfinden.

Zusammenfassung/Fazit für die Praxis

In der Diagnostik unterscheidet man zwei große Paradigmen: Die summative Diagnostik (Ergebnisdiagnostik) oder die formative Diagnostik (Lernverlaufs- oder Prozessdiagnostik). Im sprachheilpädagogischen Unterricht spielt insbesondere die formative Diagnostik eine große Rolle, da ein sprachtherapeutischer Unterricht „spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik“ (Reber & Schönauer-Schneider 2014, S. 15) umfasst.

Anhand eines trichterförmigen Vorgehens mit einer allgemeinen Unterrichtsbeobachtung, Gruppenverfahren, kriteriengeleiteter Beobachtung und Einzeldiagnostik erfasst die Lehrkraft die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler differenziert und leitet individuelle sprachliche Förderziele bzw. Klassenförderziele ab. Die Ziele werden im Sinne einer Verlaufsdiagnostik fortwährend überprüft, z.B. in einer sprachli-

chen Prozessdiagnostik im Unterricht (curriculumsbasiertes Messen). Für dieses curriculumbasierte Messen und das trichterförmige Vorgehen im Unterricht werden praktische Beispiele (u.a. aus dem Bereich Wortschatz) näher erläutert.

Literatur

- Black, P. & Dylan, W. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5 (1) 7-74.
- Glück, C.W. (2007). Wortschatz- und Wortfindungstest für 6-10-jährige Kinder & CD-ROM (WWT). München: Elsevier.
- Glück, C.W. (2013). SemLexKrit. Kriterienkatalog zur semantischen- und lexikalischen Analyse von Sprachproben. Verfügbar unter <http://www.sprachdiagnostik.de/diagnostik/semlexkrit-kriterienkatalog-zur-semantisch-lexikalischen-analyse/> [22.6.2014]
- Hachul, C. & Schönaauer-Schneider, S. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern*. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier.
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2014). *Lernverlaufsdiagnostik*. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning". Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In: M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.). *Lernverlaufsdiagnostik*. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Bd. 12 (S. 1-17). Göttingen: Hogrefe.
- Reber, K. & Schönaauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (3. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Reber, K. & Schönaauer-Schneider, W. (2014a). *Kompetenzprofile Sprache*. München/Basel: Ernst Reinhardt. Verfügbar unter http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/50550/Bausteine_sprachheilpaedagogischen_Unterrichts [22.6.2014]
- Reber, K. & Schönaauer-Schneider, W. (2014). Unterricht und Therapie: Sprachheilpädagogischer Unterricht. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 323-330). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reber, K. & Schönaauer-Schneider, W. (2013). Lehrersprache im Unterricht - mehr als nur erklären, fragen und entwickeln. *Pädagogik*, 7, 12-15.
- Reber, K. & Steidl, M. (2014). *Computerprogramm zabulo*. Lernmaterialien mit System. Weiden: Paedalogis. <http://www.paedalogis.com>
- Schönaauer-Schneider, W. & Schweiz, B. (2006). *Sprache lernt man nur durch Sprechen*. Bausteine zur Sprachförderung im Unterricht. LMU München. München: Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Educational Expertise: Closing the Gap between Educational Research and Classroom Practice. *School Psychology International*, 11, 163-180.